

COVID-19: EL IMPULSO DEFINITIVO HACIA LA UNIVERSIDAD DIGITALIZADA

Ignacio Álvarez Arcá – Investigador FPU – U. de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Hasta la irrupción de la pandemia mundial causada por la Covid-19, la universidad española se dirigía lentamente hacia la digitalización sin definir de manera clara cuál era el fin de dicha transición más allá de la ineludible necesidad de introducir en el aula y en las interacciones entre el alumnado y el profesorado herramientas tecnológicas. Las tecnologías de la información y del conocimiento (TIC, en adelante), su utilización, así como su implementación en la enseñanza universitaria han sido durante las dos últimas décadas objeto de estudio, análisis y de discusión entre los partidarios de su función vertebradora de la docencia y aquellos que consideraban que los beneficios resultantes de su utilización estaban, en parte, sobredimensionados y asociados a unos métodos pedagógicos que se alejaban de los tradicionalmente utilizados en la universidad.

El confinamiento al que nos abocó la Covid-19 tuvo un efecto similar al que provoca la aparición de tecnologías disruptivas en los mercados y en la sociedad: supuso una alteración irreversible del orden establecido. En cuestión de días –a excepción de aquellas universidades que basan su modelo y proyecto educativo en la educación a distancia– el sistema superior de enseñanza se enfrentó a una disyuntiva: optar por la paralización de la docencia o realizar una reconversión hacia la docencia digitalizada. La paralización de la actividad docente fue rápidamente descartada y, con mayor o menor éxito, el conjunto de las universidades españolas optó por continuar con la docencia a distancia. Es decir, aquel futuro de la utopía digital –o distopía, todo depende de quién se pronuncie– se presentó de súbito, obligando a los docentes a enfrentarse a una realidad que tan sólo unos días antes parecía lejana y cuya adaptación, como venía siendo hasta entonces, hubiera debido ser gradual.

Más allá de la constatación de los beneficios y problemas asociados a este abrupto cambio de paradigma educativo al que la comunidad universitaria se ha visto empujada por las circunstancias sanitarias, con el presente trabajo pretendemos contribuir a la reflexión en torno al futuro de la docencia universitaria. Ahora que los medios y los métodos de enseñanza han sufrido una transformación radical, quizás este sea el mejor momento para, una vez evaluadas las necesidades y los resultados de los nuevos modelos, pensar y decidir hacia dónde debería orientarse la universidad digitalizada. Con este fin, en este trabajo analizaremos cómo se ha producido la transformación a causa del confinamiento impuesto para hacer frente a la pandemia; posteriormente plantearemos nuestras hipótesis sobre las posibles causas que subyacen tras las insuficiencias manifiestas que ha demostrado padecer el sistema de enseñanza superior; y, finalmente, ofreceremos una propuesta y un modelo de futuro para la universidad digitalizada que, si

bien la comunidad docente asumía como parte de un futuro no muy lejano, estará desde hoy presente irremediablemente la universidad española.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La situación provocada por el confinamiento al que nos vimos abocados como consecuencia de las medidas adoptadas para hacer frente a la Covid-19 provocó el traslado de la educación universitaria, hasta entonces presencial, a la red. En este sentido, dicha transformación de la estructura docente no habría podido ser posible de no ser por la existencia y utilización de las TIC y diversas plataformas que han facilitado la enseñanza digital y que, hasta entonces, pese a encontrarse entre el catálogo de herramientas digitales disponibles al servicio de la comunidad universitaria, no habían gozado de un uso frecuente. Esto ha permitido mantener las clases teóricas y prácticas, ya fuera de forma síncrona o asíncrona, y continuar con la práctica totalidad de las actividades asociadas a la labor docente como son las tutorías o seminarios de especialización.

Dejando a un lado los problemas de fondo asociados a la transformación digital forzosa –sobre los que incidiremos más adelante–, tanto el profesorado como el alumnado han tenido que hacer frente toda una serie de obstáculos e impedimentos que han dificultado, y algunas veces imposibilitado, la realización de sus respectivas tareas. En el caso del profesorado, éstas han estado vinculadas al aumento de los ya de por sí intensos y extensos trámites administrativos que en este caso han estado vinculados la transformación del sistema de evaluación, elemento que estructura y sostiene el proceso de enseñanza (García-Peñalvo, Corell, Abella-García, & Grande, 2020, pág. 4) y que constituye una de las mayores preocupaciones para el alumnado. Por su parte, el conjunto del alumnado no ha dispuesto de las mismas condiciones para seguir el contenido de las clases online debido, esencialmente, a los condicionantes tecnológicos y económicos que han supeditado la continuidad de la formación a factores exógenos. La presencialidad no evita que estos condicionantes afecten al desarrollo de la labor formativa, aunque si es cierto que minimiza sus efectos y consecuencias. En efecto, algunas universidades, como la Universidad de Málaga, a la que pertenezco, han desarrollado planes de ayuda para que aquellos estudiantes que lo necesitaran pudieran acceder a una conexión a internet a través de medios adecuados. Al fin y al cabo, es una manera de paliar las consecuencias negativas de la educación a distancia, máxime cuando ésta es excepcional. De este modo, se cumple con lo propuesto por Salinas (Salinas, 2004, pág. 5) cuando, disertando sobre la introducción de las nuevas tecnologías defiende que cada universidad “debe responder desde su propia especificidad, partiendo del contexto en el que se halla, considerando la sociedad a la que debe servir, teniendo en cuenta la tradición y las fortalezas que posee”.

El profesorado también ha tenido que hacer frente al reto de la adaptación digital y a este respecto cabe realizar una serie de apreciaciones sobre lo que consideramos la matriz de muchos de los problemas asociados a esta rápida adaptación, pero que, sin duda alguna, siguen presentes y tendremos que enfrentar para afrontar la inevitable digitalización. Durante las dos últimas décadas, las universidades han confiado la

implementación de las TIC a los docentes bajo la premisa de que su grado de involucración y predisposición a utilizarlas sería la clave del éxito (Laro González, 2020, pág. 13). Sin embargo, no podemos obviar que bajo este planteamiento subyace una cuestión preocupante: la asunción por parte de los centros y universidades de que los docentes contarían con los medios y conocimientos para implementar las tecnologías en las aulas sin más recompensa que la motivación y la percepción de adaptación a los “nuevos tiempos”.

Desde luego, la actividad del personal docente e investigador en las universidades ha sufrido una transformación profunda y, pese a que no sea el objeto de la presente contribución, sí que podemos señalar la multiplicación de las exigencias para evolucionar y avanzar en la carrera académica y al crecimiento exponencial de los trámites administrativos como factores que han actuado en detrimento de la carrera investigadora en un sentido estricto. A todo ello hay que sumar la necesidad de que los centros universitarios sean partícipes de la revolución digital, de modo que éstos han trasladado la presión al personal docente sin ofrecer a cambio beneficio alguno por la formación y la inversión de tiempo y recursos que implica adaptar la docencia a las innovaciones asociadas a la utilización de las TIC. Así, a las restricciones y demandas ya existentes por parte de las universidades como es la enseñanza en lengua extranjera –inglés, en la práctica totalidad de las ocasiones– hay que sumar la introducción de la digitalización de la que, como decíamos, se benefician las exclusivamente las universidades y el alumnado, pero no el personal docente (Dumez, Deville, & Ghoulane, 2016, pág. 35).

Así, la situación a la que han tenido que hacer frente el alumnado y la comunidad docente como consecuencia de la irrupción de la pandemia de la Covid-19 no ha sido nada sencilla. Además de las cuestiones citadas con anterioridad, la incertidumbre que se instaló en marzo sobre el futuro ha anulado, en gran medida, la posibilidad de reestablecer con certeza plazos de vuelta a la normalidad. Esto nos lleva a sostener que la crisis desatada como consecuencia de la declaración de la pandemia por la difusión mundial de la Covid-19 supone el impulso definitivo hacia la digitalización de la universidad. Principalmente, basamos esta premisa en dos elementos: (1) la introducción de la docencia online, la puesta a disposición de los docentes de herramientas, materiales y soporte informático hasta entonces infrautilizados, así como la adaptación de los métodos de evaluación han supuesto una revolución en la enseñanza universitaria sin vuelta atrás; (2) la falta de certeza sobre el fin de la pandemia, la aparición de la vacuna o tratamiento efectivo, sumado a la necesidad de mantener la docencia universitaria activa, aunque la presencialidad se vea comprometida.

3. HIPÓTESIS

Los problemas que hemos tratado hasta ahora podrían ser calificados como estructurales y su solución requerirá una transformación de la estructura de enseñanza a todos los niveles conocidos. Si bien es cierto que las circunstancias sanitarias sobrevenidas hicieron imposible prever los retos a los que la universidad habría de enfrentarse, estas deficiencias y problemas asociados a la digitalización de la enseñanza universitaria eran conocidos por parte de la comunidad docente, aunque, también es

cierto, soslayados entre aquellos que hubieran debido contribuir al establecimiento de remedios. Nuestra hipótesis parte de cuatro pilares que deben sustentar la educación en la universidad digitalizada. A través de ellos, podemos constituir el eje de la propuesta de enseñanza híbrida que realizamos en el siguiente punto de la contribución.

En primer lugar, resulta imprescindible reducir la carga de responsabilidad que actualmente se atribuye al personal docente e investigador. Para ello, las universidades y centros deben involucrarse a través de dos tipos de medidas diferentes. Las primeras consisten en la introducción de incentivos para aquellos docentes que demuestren hacer un uso habitual y adecuado de las TIC en el desarrollo habitual de su actividad docente. Y por incentivo no nos limitamos a la inclusión, como hasta ahora viene siendo habitual, del uso de las nuevas tecnologías en las encuestas de evaluación docente, sino de beneficios económicos acordes a la inversión de tiempo necesaria para estructurar la enseñanza digital y ayudas a la adquisición del material tecnológico necesario para su desarrollo. Esta inversión económica inicial disminuye dramáticamente con el paso del tiempo, haciendo que el gasto disminuya cuantos más alumnos se benefician de las ventajas de la digitalización (Laaser, 2018, pág. 7). Sucede lo mismo con el segundo grupo de medidas que las universidades deberían adoptar para afrontar esta transformación; hablamos de la inversión en planes de formación del personal docente e investigador (González Mariño, 2006, pág. 131), contratación del personal de soporte técnico y adquisición y actualización del software imprescindible para el desarrollo de la docencia digitalizada.

Por tanto, podemos extraer la conclusión de que la digitalización de la enseñanza universitaria tiene un coste económico inicial relativamente alto, aunque también rentable a medio y largo plazo, pues tanto los beneficios de su implementación como la disminución de costes conforme el profesorado y alumnado hacen uso de él es exponencial. Sin embargo, no podemos obviar que este primer pilar es, quizás, aquel cuya realización efectiva es más dudosa. Si bien parecía que la financiación de las universidades empezaba a recuperar los niveles anteriores a la crisis, la adopción de medidas como la bonificación de las matrículas (adoptada en Andalucía) o los previsibles recortes en la inversión anunciados como consecuencia de la Covid-19 ponen en riesgo los planes para hacer frente a la digitalización. En todo caso, las administraciones han de ser conscientes de que la inversión en digitalización es inevitable y necesaria siempre y cuando tengan como objetivo garantizar una educación superior de calidad.

El segundo pilar sobre el que fundar la digitalización de la enseñanza universitaria reside en el diseño de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje (Gisbert, 2004, pág. 85) adaptado a dicha digitalización. De lo contrario nos podríamos cuestionar si la introducción de herramientas de enseñanza digitales merece la pena debido, principalmente, a la inversión que implica. Este punto será objeto de mayor desarrollo en la propuesta para una enseñanza híbrida en el contexto de la universidad digitalizada. Sin embargo, resulta oportuno indicar ahora cuál ha sido, según nuestra apreciación, el principal problema a la hora de adaptar la docencia durante la crisis sanitaria. Aunque no por falta de interés o esfuerzo del personal docente, sino por la premura con la que se llevó a cabo la transformación y adaptación a las circunstancias impuestas por la crisis

sanitaria, podemos aseverar que la docencia online ha sido un fracaso generalizado. Esencialmente porque la solución de emergencia adoptada ha sido trasladar el modelo de enseñanza presencial al mundo virtual. Con ello, un modelo de docencia pensado y diseñado para ser aplicado en el aula se ha visto reproducido en un formato para el cual no estaba diseñado. Las clases teóricas acompañadas de presentaciones, pese a la falta de alternativas ante las que se encontraban los docentes debido a los medios disponibles, no funcionan igual a través de las herramientas digitales y por ello deben descartarse de cara al futuro.

De este modo, si planteamos como objetivo digitalizar la enseñanza universitaria, el debate previo sobre cómo estructurar el aprendizaje y –como ya mencionamos con anterioridad– el sistema de evaluación es ineludible. Por supuesto, este debate debe contar con la participación e involucración del alumnado, pues sus aportaciones como destinatarios de la actividad docente contribuirán a identificar adecuadamente sus necesidades. Así, el periodo transcurrido hasta ahora constituye una oportunidad única para identificar las deficiencias de los sistemas y herramientas digitales actuales puesto que, en circunstancias normales, este estudio hubiera requerido de un periodo de estudio y análisis mucho mayor.

Nuestra concepción de la educación universitaria digitalizada –con esto entramos en la exposición del tercer pilar– parte de la implementación efectiva del modelo de *blended learning*, es decir, aquel que cuenta con las TIC para sustituir alguna de las actividades que tradicionalmente se llevaban a cabo en el aula. Las ventajas son muchas, pero podrían sintetizarse en que su efectiva implementación permitirá disminuir la utilización de espacios físicos –algo de suma importancia en el panorama de educación híbrida que se implementará hasta que haya una solución segura y definitiva– e involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje (González Mariño, 2006, pág. 123); aprovechar su introducción para intentar combinar y extraer las mejores prácticas de la enseñanza presencial y digital (Tselios, Daskalakis, & Papadopoulou, 2011, pág. 225), alejándose así de la mera traslación de la enseñanza presencial a la digital; y formar al alumnado en el autoaprendizaje, fomentando así su autonomía y preparándolo para la práctica profesional una vez finalice la etapa universitaria (Palma Herrera, 2019, pág. 26).

El *blended learning* constituye el paradigma hacia el cual debe orientarse la enseñanza híbrida. Algunas de las propuestas presentadas hasta ahora no implican un cambio paradigmático. Aquí reside, insistimos en ello, el problema de implementación de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. La enseñanza híbrida no consiste, y por tanto no puede recibir dicha denominación, en realizar las actividades prácticas de manera presencial y relegar a la modalidad virtual la enseñanza teórica. Esto es un error de concepto que en nada favorece a la digitalización. Los planes de adaptación deben reforzar el papel del aula como lugar de contraste del conocimiento, y esto no debe producirse necesariamente a través de la realización de actividades prácticas en ella porque, ¿de qué sirve acudir físicamente a realizar una actividad que puede realizarse a través de las herramientas virtuales? Esto nos conduce a otra pregunta que intentaremos responder a continuación: ¿para qué sirve entonces el aula si la explicación teórica puede

estar siempre disponible en la red y la actividad práctica no necesariamente tiene que realizarse de modo presencial?

Pues bien, a esas preguntas responderemos mediante el planteamiento de nuestro modelo de enseñanza híbrida. No obstante, antes hemos de mencionar, sucintamente, el que consideramos que constituye el cuarto y último pilar que debe sustentar el modelo de enseñanza digitalizada. Como ya hemos mencionado con anterioridad, uno de los grandes problemas que se han producido durante el traslado de la enseñanza al entorno digital ha sido el aumento de la brecha existente entre aquellos estudiantes que disponían de medios económicos y tecnológicos para poder seguir el contenido de la docencia y aquellos que se han visto excluidos del sistema debido a la falta de dichos medios. La universidad es –más allá de las connotaciones puramente intelectuales y académicas– un mecanismo de escala social que ha permitido, permite y debe seguir permitiendo que aquellos que muestren un alto desempeño académico puedan formar parte de ese sector social conocido como “altamente cualificado”. Si hasta ahora las becas y ayudas han estado destinadas a reducir los condicionantes económicos que limitaban el desempeño del alumnado, la introducción de ayudas para la adquisición de material tecnológico o contratación de internet debe estandarizarse en el conjunto de las universidades españolas para que la digitalización no suponga un óbice al aprendizaje que cree una nueva brecha hasta ahora inexistente.

Sobre la base de estos cuatro pilares, pasamos ahora a desglosar cómo debería estructurarse en nuestra opinión el modelo de enseñanza híbrida para alcanzar la digitalización de manera eficiente.

4. PROPUESTA DE MODELO DE ENSEÑANZA HÍBRIDA

La crisis sanitaria de la Covid-19 puede ser considerada también una importante oportunidad para caminar hacia la universidad digitalizada; al menos, estamos seguros, ha proporcionado el impulso necesario para poner en el centro del debate de la enseñanza universitaria la utilización de herramientas digitales. Nuestra propuesta va encaminada hacia la consolidación de la enseñanza híbrida como modelo de futuro que las universidades pueden adoptar para adaptarse a los nuevos tiempos y servir tanto a la sociedad como al alumnado para garantizar la adaptación de este último a la realidad que han impuesto las nuevas tecnologías. Así, para la puesta en marcha de este modelo, el personal docente e investigador no sólo tiene que contar con los medios materiales necesarios para el desarrollo de sus tareas digitales –esto incluye tanto los recursos tecnológicos físicos (*hardware*) que las propias universidades deben facilitarles, como las herramientas digitales (*software*) necesarias para implantar el *blended learning*–, sino que deben gozar de un soporte técnico eficiente y rápido que le ayude a implementar las nuevas estrategias de enseñanza sin que ello implique para el docente una inversión de tiempo desproporcionada.

Además de la puesta a disposición de los medios materiales, las universidades deben aprovechar esta oportunidad para apostar por tres elementos: uso activo de las TIC, flexibilización e implementación de un sistema de aprendizaje mixto. Para ello, la planificación es un elemento que cobra aún más importancia debido a que garantiza la

correcta aplicación y utilización de los recursos digitales, obligando al personal docente a organizar con antelación el diseño de la docencia y a coordinarse con el resto de los docentes que imparten asignaturas en el mismo cuatrimestre para evitar tanto el solapamiento de actividades como la sobrecarga de tareas. Pero, más allá de eso, la planificación acompañada de una formación docente adecuada permite diseñar estrategias que garanticen la implicación del propio alumnado en el proceso de aprendizaje (García-Juan & Fombona, 2017, pág. 507). Si unimos estos dos elementos –formación docente y puesta a disposición de medios– ya tenemos sentadas las bases para la transformación de las aulas y la enseñanza universitaria hacia la digitalización.

Una de las críticas más repetidas con relación a la introducción del plan Bolonia ha sido la devaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, pues la organización de los tiempos a través de los cuatrimestres ha hecho imposible alcanzar los niveles de profundidad que se alcanzaban con las anteriores asignaturas anuales. La idealización de la autonomía del alumnado, que ahora debía aprehender por sí mismo gran parte del conocimiento, y el cambio de rol del cuerpo docente, que pasaba de tener un papel central en la enseñanza a ser una figura de apoyo ha sido, de manera general, un fracaso. En la práctica esto se ha traducido en la transmisión de contenidos cada vez más superficiales y en una exigencia cada vez menor.

Hoy en día las aulas se han convertido en un espacio que pretende ser interactivo, pero que raramente lo es. Ello se debe a que las esperanzas depositadas en que el alumnado prepare de manera autónoma el contenido de la asignatura y acuda al aula para contrastar conocimientos y discutir para poner en valor lo adquirido difícilmente tiene lugar. Esta situación obliga al personal docente a retornar a la clase magistral tradicional, pero con menos tiempo para ello que antes y con la obligación mientras tanto de realizar actividades prácticas casi desde el inicio aun cuando el alumnado carece de los conocimientos mínimos para desarrollarlas. Partiendo de este fenómeno constatable por todo aquel que haya debido hacerse responsable de la docencia de un grupo en grado, exponemos nuestro modelo de enseñanza híbrida.

Consideramos que la utilización de las TIC tiene sentido siempre y cuando se cumpla una doble condición: el personal docente le dé un uso adecuado y se prepare al alumnado para hacer un uso adecuado de este tipo de herramientas. A partir de este momento, la utilidad de las herramientas digitales cobra sentido en tanto que permite que las explicaciones teóricas básicas y esenciales estén disponibles en la red para que el alumnado pueda acudir a ellas cuando así lo estime necesario y de este modo se produzca una transformación radical de la actividad que se lleva a cabo en el aula. Además, en el contexto impuesto por la irrupción de la Covid-19, el hecho de que el alumnado disponga de dicha información en línea permite que si concurre la necesidad de poner fin de nuevo a la enseñanza presencial no se produzca una interrupción excesiva en la continuación de la enseñanza universitaria.

Partiendo de la realización de esta transformación, podemos retomar la pregunta anteriormente planteada: ¿para qué sirve entonces el aula? Nuestra respuesta parte de la necesidad de garantizar una enseñanza universitaria de calidad e intelectualmente

atractiva, a la vez que exigente. Para ello, la actividad en el aula debe sufrir una metamorfosis. Así, ésta se transformaría en un lugar donde profundizar en los conocimientos que ya son accesibles en la red fomentando así tanto el verdadero autoaprendizaje del alumnado como una mejora en la calidad de la actividad presencial que dejaría de limitarse –no siempre, pero sucede así en la mayoría de las ocasiones– en la transmisión oral de conocimiento que ya es accesible por otros medios. A través de la aplicación de este método de enseñanza híbrida, la digitalización sería un medio para reforzar la enseñanza en el aula, nunca un fin en sí misma, de modo que también pondríamos fin a la falsa dicotomía que se nos presenta en ocasiones al establecer como modelos contrapuestos a la enseñanza digital y la presencial.

5. CONCLUSIONES

La pandemia global generada por la Covid-19 ha repercutido en todos y cada uno de los ámbitos de nuestra sociedad, entre ellos la universidad que se ha visto especialmente afectada al tener que modificar un sistema de enseñanza basado en la presencialidad en otro basado en la educación a distancia. Todo ello gracias al personal docente e investigador y de administración y servicios que han realizado un gran esfuerzo para adaptar en la medida de los medios disponibles la docencia para así garantizar la continuidad de la formación universitaria al alumnado. En general, la respuesta ha sido buena y las universidades han podido dar respuesta a las nuevas necesidades. Sin embargo, también se han puesto de relieve toda una serie de carencias a las que debemos poner fin para impulsar definitivamente a la universidad hacia la digitalización.

Dichos impulsos no pueden depender en exclusiva en el esfuerzo de los docentes, sino que éstos deben contar con el apoyo y soporte tanto material como económico por parte de las universidades. Un apoyo que también debe extenderse al alumnado para evitar que la brecha digital, generada por la incapacidad para acceder a los medios tecnológicos necesarios para seguir con la enseñanza a distancia, impida o suponga un óbice al aprendizaje en el entorno universitario.

Finalmente, tal y como hemos expuesto, el camino hacia la digitalización debe tener como objetivo principal que ésta sea efectiva y eficaz. Para lograr este objetivo no basta con la mera utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria, sino que deben aprovecharse para resignificar el aula como un lugar de transmisión de conocimientos profundos que doten a la universidad de la excelencia y la calidad que se le presume. De este modo, la digitalización permitirá recuperar la calidad sacrificada con la reducción del tiempo que introdujo Bolonia y con ello devolverla a la posición de la que nunca tendría que haber sido desplazada.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Dumez, H., Deville, A., & Ghoulane, S. (2016). Enseignements supérieurs: mythes et réalités de la révolution digitale. *Gérer & Comprendre*(126), 28-38.
- García-Juan, L., & Fombona, J. (2017). Reinventando la enseñanza del derecho: Blended Learning, competencias e investigación en el aula. En A. R. Lizcano Dallos, & e. al., *Competencias Digitales, innovación y Prospectiva*. CIMTED.

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 1-26.
- Gisbert, M. (2004). La digitalización de las universidades. *Tecnología en Marcha*, 17(3), 81-89.
- González Mariño, J. C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133.
- Laaser, W. (2018). El impacto económico y las posturas de los actores principales en un ámbito universitario digitalizado. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 1-20.
- Laro González, E. (2020). Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador de la enseñanza. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*(21), 11-23.
- Palma Herrera, J. M. (2019). Herramientas tecnológicas aplicadas al conocimiento y aplicación del derecho penal. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 20-27.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Tselios, N., Daskalakis, S., & Papadopoulou, M. (2011). Assessing the Acceptance of a Blended Learning University Course. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 224-235.